Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

La recherche en éducation: réalisations et projets d'avenir

Miles Wisenthal

Canada

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

RÉALISATIONS ET PROJETS D'AVENIR

Miles Wisenthal

Juillet 1982

Publié par
la Division de l'information
du Conseil de recherches
en sciences humaines du Canada
255, rue Albert
C.P. 1610, Ottawa K1P 6G4

© Ministre des Approvisionnements et Services Canada 1982

No de cat. CR22-16/1982
ISBN 0-662-52096-3

L'aide à la recherche en éducation accordée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et son prédécesseur, le Conseil des Arts du Canada, n'a pas été perçue par les chercheurs en éducation comme très soutenue. En dépit du fait que plus de 25 p. 100 de la population fait partie du système d'enseignement canadien, à temps plein, auquel près de 8 p. 100 du produit national brut est consacré, le Conseil n'a jamais fait preuve à l'égard de la recherche liée à l'éducation du même intérêt qu'il manifeste pour les autres disciplines.

Les raisons de cette indifférence apparente ne sont pas difficiles à cerner. Elles découlent dans l'ensemble de la discrétion dont fait preuve le gouvernement fédéral à l'égard des attributions provinciales en matière d'éducation et, plus particulièrement, de l'absence d'une tradition de recherche scientifique, théorique et empirique, au sein de la collectivité des enseignants.

C'est au cours d'une réunion convoquée à Thunder Bay, le 4 mars 1981, que le Conseil a exprimé ses préoccupations quant à la recherche en éducation. Le président du Conseil, M. André Fortier, a fait savoir qu'il était temps d'examiner en détail les réalisations du Conseil et les mesures qu'il pourrait prendre dans ce domaine. Ainsi, dans le même ordre d'idées, l'Association canadienne des doyens de l'éducation, la Société canadienne pour l'étude de l'éducation et la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur ont obtenu des subventions en vue d'effectuer des analyses de l'état actuel de la recherche en éducation. Un autre contrat fut conclu avec l'auteur du présent document afin qu'il rédige un relevé des dispositions qu'a prises le Conseil pour donner suite aux projets de recherche en éducation soumis entre 1975 et 1980. Cette étude est présentée en pages 7 à 15.

Les points de vue sur les façons dont le Conseil pourrait servir plus efficacement les chercheurs en éducation sont basés sur l'état actuel de la recherche, tel que le perçoivent les trois sociétés susmentionnées. Les rapports de chacune ont fait l'objet des publications suivantes du Conseil:

a) Research on Postsecondary Education in Canada, Edward Sheffield (rapport de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur)

b) Education Research in Canada: Aims, Problems and Possibilities, John J. Stapleton, Michel Allard, Donald A. MacIver, Eric D. MacPherson, and Thomas R. Williams. (rapport de l'Association canadienne des doyens de l'éducation)

c) Canadian Research in Education: A State of the Art Review, John H.M. Andrews et W. Todd Rogers (rapport de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation).

On trouvera dans les pages qui suivent quelques observations d'ordre général découlant de ces trois études (Première partie) ainsi que d'une analyse des projets de recherche en éducation soumis au Conseil de 1975 à 1980 (Deuxième partie).

PREMIÈRE PARTIE

D'après les trois sociétés nationales, la recherche actuellement menée en éducation est considérablement moins avancée qu'elle ne devrait l'être, à la lumière des besoins du pays et du potentiel de la communauté des chercheurs en éducation. Dans une grande mesure, cette stagnation est due à la jeunesse relative de l'éducation en tant que discipline universitaire et à l'habitude qu'ont les autorités canadiennes en matière d'éducation de se fonder sur des résultats de recherches de source non canadienne. Il convient de noter qu'aux Etats-Unis l'Institut national d'éducation (National Institute of Education) consacre 90 fois plus d'argent à la recherche en éducation que ne le fait le CRSH au Canada.

L'énergie consacrée au domaine de l'éducation n'a pas égalé les efforts déployés pour assurer le sain développement d'une société entièrement canadienne par la protection de nos médias nationaux. Les résultats des recherches effectuées sur l'acculturation des groupes minoritaires fréquentant les écoles des centres des grandes métropoles américaines ne correspondent pas à la réalité canadienne. L'application aveugle des critères des tests d'évaluaton, uniformisés dans un contexte considérablement différent, a donné lieu à une distorsion de la réalité. Les changements superficiels apportés aux manuels scolaires étrangers ne suffisent pas, dans la plupart des cas, à déguiser leurs origines.

L'importance des établissements canadiens d'enseignement postsecondaire et leur contribution à tous les aspects de notre essor social, politique et économique ne sont pas pris en considération dans les travaux de recherche sur l'enseignement supérieur. En outre, les difficultés qu'affrontent les universités et collèges canadiens sont particulières, et les résultats de recherche sur des situations apparemment semblables dans d'autres pays peuvent se révéler entièrement mal à propos.

D'après les rapports de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur et de l'Association canadienne des doyens de l'éducation, il est nécessaire d'insister davantage sur la recherche et le développement dans une optique canadienne, pour chacun de ces secteurs, parmi tant d'autres; et ces organismes considèrent représenter plus que des questions de juridiction provinciale.

TRAVAUX DE RECHERCHE

Chacune des sociétés nationales souligne que la pénurie de travaux canadiens de recherche de qualité en éducation, qui méritent d'être publiés, n'est pas le seul fait de l'indifférence du Conseil de recherches en sciences humaines, mais que nombre d'autres facteurs ont contribué à ralentir l'élan de la recherche éducationnelle.

L'établissement de facultés d'éducation dans les universités de toutes les provinces du Canada est un phénomène relativement récent. Au début, ces facultés ont été animées par des enseignants diplômés d'écoles normales qui se sont distingués par leur aptitude à enseigner, et à enseigner à d'autres comment enseigner. Ainsi, dans une grande mesure, les facultés d'éducation ont jusqu'à assez récemment considéré la formation d'enseignants comme leur principale mission. Toutefois, au cours des vingt dernières années, un changement extraordinaire s'est opéré dans l'orientation des facultés d'éducation. Aujourd'hui, plus de 70 p. 100 de tous les professeurs des facultés d'éducation possèdent des doctorats et ont réalisé certains travaux de recherche à un moment ou à un autre de leur carrière.

En dépit du grand nombre de chercheurs potentiels, il n'existe pas de tradition ni d'infrastructure de recherche bien établie, sauf dans quelques rares endroits, à en croire les rapports présentés par les sociétés nationales. Les facultés d'éducation ont pour objectif principal de veiller à ce que les écoles soient dotées d'enseignants diplômés et convenablement formés. Vu la nature pratique de cette formation professionnelle, le professeur doit consacrer une grande partie de son temps à surveiller les stagiaires, en plus de s'acquitter de ses fonctions normales d'enseignant. À cela s'ajoutent les cours d'été, devenus partie intégrante de la formation des enseignants en Amérique du Nord.

Pour ce qui est de l'éducation au niveau supérieur, on estime à plus de 700 le nombre des chercheurs ayant entrepris des travaux dans cette spécialité, mais un pourcentage relativement faible d'entre eux proviennent de facultés d'éducation.

D'après le rapport de l'Association canadienne des doyens de l'éducation, 12,5 millions de dollars ont été octroyés sous forme de contrats à des facultés d'éducation en 1980-1981 au titre de la recherche et du développement. On souligne que près des deux tiers de cette somme ont été accordés à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, à l'Université de l'Alberta et à l'Université de la Colombie-Britannique, et que la contribution du Conseil de recherches en sciences humaines était inférieure à 6 p. 100 de cette somme. Il semble que la majorité de ces fonds sont versés à la recherche appliquée destinée à aider les conseils scolaires locaux et les ministères provinciaux à élaborer des stratégies et des techniques devant améliorer l'utilisation de leurs ressources et la qualité des milieux d'apprentissage. On se rend compte, par les sommes investies en vue de produire les données nécessaires, de l'ampleur du besoin d'information directement liée aux problèmes qu'affrontent les organismes oeuvrant dans le domaine de l'éducation. Toutefois, il faudrait également prendre conscience du fait que l'éducation au Canada constitue une entreprise de 20 milliards de dollars et que 12,5 millions de dollars ne représentent qu'un pourcentage minime des

dépenses totales. Il y a également lieu d'insister sur le fait que la plupart des travaux de recherche portent principalement sur les besoins immédiats des autorités locales, et que les conclusions des recherches sont difficilement de portée générale.

CRITÈRES DE FINANCEMENT DU CRSH

Manifestement, les conseils scolaires locaux et les ministères provinciaux de l'éducation accordent plus d'importance à l'utilité immédiate des résultats de recherche à des fins locales qu'à leur valeur universelle. Il s'ensuit que les travaux de recherche qu'ils subventionnent par contrat sont plus souvent pratiques que théoriques. Cela ne signifie pas toutefois qu'il est impossible de généraliser les résultats des recherches destinées à recueillir des renseignements sur des questions d'intérêt local.

L'éducation étant par nature une discipline appliquée et vu la nécessité de s'intéresser aux problèmes immédiats, les chercheurs ont eu tendance à demander des fonds auprès d'autres sources que le Conseil. Comme il est clairement souligné dans chacun des rapports des trois associations nationales, tous les chercheurs en éducation sont convaincus que leurs intérêts et leurs projets sont de nature trop appliquée et ne présentent pas la pureté théorique recherchée par le Conseil.

Il semblerait qu'on attache une importance exagérée à l'"approche théorique" ou au "cadre conceptuel", dans l'évaluation des projets. Cette perception se justifie dans une grande mesure lorsqu'on examine les statistiques sur le sort des projets présentés au cours des six dernières années (se reporter à la deuxième partie du présent document).

Il est intéressant de noter que l'application du critère de la "théorie" subit une subtile distorsion en cours d'évaluation et d'adjudication des projets.

Lorsqu'un projet est soumis à l'évaluation, le critère de la "théorie" est défini comme suit:

> "l'approche théorique ou le cadre conceptuel qui convient à la discipline en question".

Lorsque le sommaire des évaluations est soumis à la Commission consultative ce critère est réduit à l'"approche théorique". Par conséquent, ce qui au départ était un énoncé relativement vaste se résume au terme "théorie" sans qu'il soit fait allusion au "cadre conceptuel" et sans que soit prise en considération la pertinence du critère à tel projet donné.(1)

(1) Se reporter à Research on Postsecondary Education in Canada, p. 69

Quoique cette façon d'abréger ne soit pas entièrement à l'origine du pourcentage élevé des rejets de projets de recherche en éducation par rapport à la plupart des autres disciplines, on est porté à croire à une disposition plutôt défavorable à l'égard des projets de recherche destinés à améliorer le processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les chercheurs en éducation estiment d'une manière générale que cette préoccupation intense et mal à propos des fondements théoriques de leurs projets les place dans une position gravement désavantagée par rapport aux chercheurs d'autres domaines où l'application pratique des résultats est moins importante. Aussi la quantité des projets soumis par les chercheurs en éducation est-elle considérablement inférieure à ce que justifieraient leur nombre et l'importance de leurs activités.

Dans leur rapport, chacune des trois associations manifeste de l'insatisfaction quant à la façon dont le Conseil a traité ses membres. Toutes trois perçoivent le CRSH comme un organisme rigoureusement bureaucratique, qui ne s'intéresse qu'à la recherche théorique, toujours hésitant à savoir s'il doit transmettre un projet au Conseil de recherches médicales (CRM) ou au Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG) ou s'en occuper lui-même, et d'une lenteur infinie dans ses décisions. Il semble qu'un grand nombre de chercheurs compétents ne soient pas disposés à perdre leur temps à élaborer des projets sérieux dans des secteurs d'importance pour devoir attendre six mois avant d'apprendre que leur projet est inadmissible ou qu'il ne repose pas sur des fondements théoriques solides ou encore qu'il doit être soumis à un autre organisme.

Etant donné cette opinion négative à l'endroit du Conseil, nombre des chercheurs en éducation les plus compétents se laissent séduire par les offres de recherche contractuelle que leur font les conseils scolaires locaux et les ministères provinciaux.

La question de l'admissibilité, partiellement liée au critère de la "théorie", est analysée suffisamment en profondeur à la fois dans l'étude réalisée par la Société canadienne pour l'étude de l'éducation et dans la deuxième partie du présent rapport. En raison de sa nature, l'enseignement exige souvent l'élaboration d'outils pédagogiques ou de tests d'aptitudes devant servir de base à l'établissement d'un programme de cours ou à l'uniformisation des tests dans des milieux scolaires divers.

En se reportant à la deuxième partie, on constate que non moins de 23 p. 100 de tous les projets de recherche en éducation soumis au CRSH entre 1975 et 1980 ont été jugés inadmissibles, réacheminés ou retirés. La plupart ont été considérés inadmissibles parce que leurs auteurs proposaient l'établissement d'outils pédagogiques destinés à mesurer l'efficacité du système d'enseignement, objectif considéré comme hors de la compétence du Conseil et de ressort uniquement provincial.

La Société canadienne pour l'étude de l'éducation signale dans son rapport que, à toutes fins pratiques, le Conseil ne risquerait pas d'être accusé par les hauts fonctonnaires des ministères provinciaux de l'Éducation d'empiéter sur les responsabilités provinciales s'il finançait des travaux de recherche sur le contenu des programmes. Elle estime que le CRSH pourrait se permettre d'agir avec moins de circonspection que par le passé.

Les trois sociétés nationales d'éducation reconnaissent l'existence d'un grand réservoir de chercheurs canadiens de talent; selon elles, certains aspects d'importance nationale du secteur de l'éducation pourraient grandement bénéficier de leur attention.

DEUXIÈME PARTIE

La place de l'éducation parmi les autres sciences sociales n'a jamais été clairement définie, du moins pour le CRSH. C'est aux provinces que ce secteur de responsabilité incombe, comme l'indique en termes précis l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. Jusqu'à très récemment, la formation des maîtres a été la principale préoccupation de la plupart des facultés d'éducation, d'où un intérêt marqué pour les applications professionnelles de l'éducation plutôt que pour ses composantes théoriques. Quant aux établissements où la recherche a été encouragée, on se rend compte que, dans une large mesure, celle-ci a été de nature plutôt appliquée. C'est pour ces raisons notamment que la discipline de l'éducation n'a pas obtenu du CRSH le même niveau de financement et le même encouragement que les autres sciences sociales.

Au cours des dix dernières années, le domaine de l'éducation a subi des changements qui ont porté à croire que cette discipline mérite aujourd'hui une plus grande attention du Conseil. Bien que l'autorité constitutionnelle des provinces en matière d'éducation n'ait aucunement faibli, les chercheurs en éducation ont graduellement pris conscience, à la grandeur du pays, d'une communauté d'intérêts qui transcende les frontières provinciales.

L'application de théories d'apprentissage dérivées de disciplines comme la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et la neurologie a donné lieu à un plus grand perfectionnement en ce qui concerne non seulement la formation des enseignants et les méthodes d'enseignement en classe, mais aussi l'approche à la pédagogie et à la recherche en éducation. Depuis les dix ou quinze dernières années, maintes facultés d'éducation se vouent de plus en plus à la formation de diplômés hautement qualifiés capables d'exécuter des travaux de recherche savante et ne se limitent plus à jouer un rôle d'école normale. La recherche en éducation est aujourd'hui, dans une large mesure, solidement fondée sur des bases théoriques qui pourraient bien tirer leurs origines d'une gamme de sciences sociales et de disciplines connexes à la physiologie. Mais les résultats des recherches sont actuellement appliqués dans le milieu de l'éducation par une nouvelle génération de pédagogues.

En outre, l'éducation intéresse de plus en plus les universitaires de facultés autres que celles de l'éducation, étant donné qu'elle est considérée comme une importante institution de notre société moderne. Des historiens, des experts en sciences politiques et des économistes l'ont examinée sous un jour nouveau et révélateur. Cette discipline semble susciter un intérêt croissant chez les chercheurs aux optiques différentes et de disciplines diverses.

Les associations nationales désireuses de faire évoluer l'éducation ont elles-mêmes acquis de l'assurance et chacune d'entre elles s'intéresse intensément à la recherche et à la diffusion des

résultats. Au cours des dernières années, ces associations ont pris de plus en plus conscience des obstacles auxquels se heurtent leurs membres principalement en raison de l'insuffisance de fonds. En un certain nombre d'occasions, il a été dit que le CRSH ne s'est pas acquitté de son rôle à l'égard de l'éducation avec la même vigueur qu'il a manifestée pour d'autres disciplines.

Pour déterminer le rôle qu'il a effectivement joué et celui qu'il devrait jouer dans le domaine de la recherche en éducation, le CRSH a décidé qu'une analyse approfondie s'imposait. Cette analyse consiste en l'examen rétrospectif de la suite qu'a donnée le Conseil aux demandes provenant des chercheurs en éducation ainsi qu'en l'expression du point de vue de trois associations nationales d'éducation sur le rôle que pourrait assumer le Conseil.

La présente partie de l'analyse traite des objectifs du Conseil en matière d'éducation ainsi que des demandes d'aide au titre de la recherche en éducation présentées entre 1975 et 1980. Les trois associations nationales, l'Association canadienne des doyens de l'éducation, la Société canadienne pour l'étude de l'éducation et la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, se sont chargées d'étudier, dans leurs propres rapports, les initiatives que pourrait prendre le Conseil à l'avenir.

Pour bien cerner les objectifs du Conseil en matière de recherche en éducation, on a examiné les comptes rendus des réunions du Conseil et des comités. En effet, il y est peu fait allusion aux besoins précis de la communauté des éducateurs. Il semble que l'éducation a toujours été considérée comme une des sciences sociales et aucun objectif particulier n'a été énoncé. On ne trouve pas non plus, dans la documentation disponible, de mention spéciale nous permettant de croire à la nécessité de traiter différemment les projets de recherche en éducation. Les restrictions qui s'appliquent à toutes sciences humaines en ce qui a trait à l'élaboration d'outils didactiques et de programmes s'appliquent aussi bien à l'éducation.

Toutefois, sans le verbaliser, la plupart des représentants du Conseil ont l'impression qu'il faut user de grande prudence pour établir les critères d'admissibilité des projets de recherche liés à l'éducation, ce secteur étant de juridiction provinciale. Comme il n'existe pas de ligne directrice précise, les agents de programmes doivent faire preuve de jugement pour déterminer ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Le fait que 23 p. 100 de tous les projets de recherche éducationnelle aient été retirés, réacheminés ou jugés inadmissibles, soit un pourcentage beaucoup plus élevé que pour toute autre discipline, est symptomatique d'un problème sous-jacent. Cette question est traitée plus en détail dans une partie subséquente du présent rapport.

ANALYSE DES PROJETS

Avant d'entamer l'analyse des 230 projets soumis entre 1975 et 1980, dans la catégorie de la recherche en éducation, il a été nécessaire de consulter un certain nombre d'experts afin de déterminer comment devaient être classifiées les diverses disciplines, regroupées sous la rubrique générale de l'éducation; après de longues discussions, il a été convenu qu'un minimum de 10 sous-catégories s'imposait.

De bonnes raisons nous poussent à envisager l'éducation comme une discipline non unitaire. Par exemple, l'histoire de l'éducation (sous la rubrique "Fondements") et la psychologie n'ont aucun point commun sauf que ces disciplines se trouvent toutes deux sous la rubrique "Éducation".

Au tableau 1 sont ventilés les 230 projets de recherche en éducation soumis entre 1975 et 1980, classés selon les catégories retenues.

TABLEAU 1

DEMANDES DE SUBVENTION AU TITRE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION, DE 1975 À 1980, PAR SPÉCIALITÉ ET PAR POURCENTAGE DE DEMANDES RETIRÉES, REJETÉES ET AGRÉÉES

SPÉCIALITÉ	NOMBRE DE DEMANDES	RETIRÉES	REJETÉES	AGRÉÉES
ÉDUCATION DES ADULTES	8	25%	50%	25%
PREMIÈRE ENFANCE	2	0	0	100%
COUNSELLING	4	0	75%	25%
PROGRAMME ET ENSEIGNEMENT	82	30%	44%	27%
ADMINISTRATION	10	20%	50%	30%
FONDEMENTS	69	13%	54%	33%
PSYCHOPÉDAGOGIE	9	22%	12%	66%
TESTS ET ÉVALUATION	8	3%	38%	25%
ÉDUCATION SPÉCIALE	12	50%	17%	33%
FORMATION DES ENSEIGNANTS	26	16%	50%	34%
TOTAUX	230	23%	45%	32%

Taux de réussite

Par ailleurs, il a été noté que, durant la même période, 4 950 demandes de subventions ont été présentées par l'ensemble des chercheurs en sciences humaines, y compris l'éducation, et que le taux général d'acceptation atteignait 77 p. cent.

Il est impossible de comparer le taux d'acceptation des demandes au titre de l'éducation (32 p. 100) à celui de l'ensemble des sciences humaines parce que le nombre total des demandes ne comprend pas celles qui ont été considérées inadmissibles, qui ont été retirées ou confiées à d'autres organismes ou programmes. Donc, pour comparer le pourcentage des subventions en éducation à celui des autres disciplines, il faut soustraire 52 demandes, ce qui ramène à 177 le nombre total des projets considérés. De ces demandes, 72 ont été agréées, soit un taux d'acceptation de 42 p. 100, tandis que celui de l'ensemble des disciplines s'élève à 77 p. 100. Toutefois, il y a lieu d'interpréter cette différence avec prudence; ce pourcentage moyen global de 77 p. 100 a tendance à masquer des écarts importants entre les diverses disciplines.

Nombre des demandeurs par rapport à l'ensemble du corps professoral

Au cours de l'année universitaire 1978-1979, les sciences humaines regroupaient 18 404* professeurs dont 3 196, soit 17 p. 100, attachés à des facultés d'éducation. Si le nombre des demandes d'aide à la recherche avait été proportionnel, 841 projets auraient dû être soumis, c'est-à-dire trois fois et demie plus que ceux qui ont été présentés.

Exprimons maintenant d'une autre façon la différence marquée entre l'aide accordée à la recherche en éducation et l'aide accordée en général aux sciences humaines; supposons que le nombre des professeurs soit resté constant durant toute la période visée (1975 à 1980): 18 404 membres pour l'ensemble des sciences humaines, dont 3 196 relèvent des facultés d'éducation. En nous servant de ces données comme des dénominateurs, divisés par le nombre total des subventions accordées au cours de cette période, nous obtenons les chiffres suivants:

> Sciences humaines: un total de 3 838 subventions, offert à 18 404 professeurs équivaut à 21 p. 100
>
> Éducation: un total de 72 subventions, offert à 3 196 professeurs équivaut à 2 p. 100.

On pourrait donc conclure que la recherche en éducation n'a reçu que 10 p. 100 de toute l'aide qu'elle pourrait obtenir du Conseil si des demandes étaient présentées en nombre proportionnel et si le taux d'acceptation était le même que celui des projets en sciences humaines.

* Source: Statistiques Canada, cat. 81-241

Admissibilité

On notera, en se reportant au tableau 1, que 23 p. 100 des demandes ont été retirées. En réalité, ce total de 52 demandes comprenait 27 demandes jugées inadmissibles, 14 demandes réacheminées à d'autres organismes et 11 autres retirées. Toutes les 27 demandes jugées inadmissibles, à l'exception de 3, touchaient à la pédagogie et au programme d'études. Manifestement, dans la plupart de ces cas, on a fait preuve de sain jugement quant à la pertinence du sujet, compte tenu des critères d'admissibilité établis. Toutefois, il convient de noter qu'il n'existe aucun critère précis pouvant orienter la prise de décision sur l'admissibilité des demandes. Les demandes sont donc jugées à la lumière des précédents établis par les agents et les membres de la commission consultative. Aussi peut-on assurer une certaine cohérence quant aux décisions sur l'admissibilité, mais le bien-fondé du principe sous-jacent peut être remis en question.

Par ailleurs, plusieurs projets ont été déclarés inadmissibles pour des raisons qui ne semblent guère valables. À titre d'exemples: un projet visant à évaluer l'utilité d'une éducation sexuelle et morale, un projet d'analyse de l'enseignement des mathématiques, un projet de recherche sur les méthodes utilisées dans les cours de rattrapage de lecture, et un autre projet d'analyse sur l'identité nationale dans les manuels scolaires. Tous ces projets, et bien d'autres, ont été jugés inadmissibles.

Adjudication

Diverses raisons ont été avancées pour expliquer les écarts qui existent entre l'aide accordée à l'éducation et aux autres disciplines auxquelles s'intéresse le CRSH. On a allégué que les méthodes d'évaluation sont préjudiciables à l'éducation: des facteurs tels que le fréquent recours à des spécialistes d'un domaine autre que l'éducation et à des évaluateurs non canadiens, de même que la crainte exagérée du Conseil d'empiéter sur les sphères de responsabilité des provinces, ont arrêté l'inadmissibilité de nombreux projets; d'autre part, l'accent excessif mis sur l'aspect théorique a pour effet de créer un dur préjugé contre une discipline de nature essentiellement appliquée.

Un examen approfondi des dossiers a révélé que, d'une façon générale, les agents de programme ont cherché à obtenir les services d'évaluateurs qui soient des autorités dans les sphères spécialisées de l'éducation qu'ils devaient juger et que, dans une grande mesure, ils ont atteint cet objectif.

Spécialisation et citoyenneté des évaluateurs

Toutefois, l'éducation constitue principalement un secteur de recherche appliquée regroupant un certain nombre de disciplines bien définies mais non directement reliées à l'éducation. D'où certains problèmes tout à fait particuliers dans la sélection d'évaluateurs

compétents. Le fait que près de 30 p. 100 des évaluateurs relèvent de facultés ou de départements autres que ceux de l'éducation est un signe des difficultés à trouver des spécialistes de l'éducation proprement dite pour évaluer les projets de recherche éducationnelle. Il y a cependant lieu de noter que nombre de ces experts, tout en se consacrant à d'autres disciplines, sont en fait des spécialistes en éducation.

Une analyse des projets approuvés et des projets rejetés a démontré que la discipline de spécialisation de l'évaluateur n'importe guère. Du nombre des évaluateurs ayant approuvé des demandes, 29 p. 100 relevaient de facultés ou de départements autres que de l'éducation, tandis que 32 p. 100 des évaluateurs spécialisés dans un autre domaine que l'éducation ont rejeté les demandes.

Par ailleurs, les faits n'étayent pas l'argument selon lequel le recours fréquent à des évaluateurs non canadiens aurait eu des conséquences néfastes pour les chercheurs en éducation. Les 230 demandes examinées ont été agréées par 842 experts dont 544, soit 65 p. 100, étaient membres d'établissements canadiens. La plupart des 298 autres experts (35 p. 100) étaient Américains. Une analyse de l'ensemble des projets a révélé que les demandes acceptées avaient été examinées par 60 p. 100 de juges canadiens et 40 p. 100 de juges non canadiens, tandis que les projets rejetés avaient été étudiés par 65 p. 100 de juges canadiens et 35 p. 100 de juges non canadiens.

Le recours à une si grande proportion d'évaluateurs non canadiens peut s'expliquer du fait que le Conseil a pour politique de faire appel aux experts les plus compétents, où qu'ils se trouvent. En outre, il convient de noter que les demandeurs sont invités à proposer eux-mêmes leurs juges. Etant donné qu'un grand nombre de chercheurs en éducation ont obtenu leur diplôme d'études supérieures et leur formation de chercheurs à l'extérieur du Canada, il ne faut pas se surprendre de ce qu'une grande partie des évaluateurs ne soient pas Canadiens. De plus, vu la réputation de chef de file dont jouissent les Etats-Unis dans presque toutes les spécialités de la recherche éducationnelle, nombre des personnes les mieux placées pour juger les projets de recherche vont s'y installer.

Rien ne permet donc de croire que le recours aux services d'évaluateurs étrangers a influé d'une façon négative sur le taux d'acceptation des projets de recherche en éducation soumis par des Canadiens.

Expression linguistique des évaluateurs

Une certaine forme de discrimination se manifeste dans le choix des évaluateurs de projets soumis en langue française. Ceux-ci, assez fréquemment, doivent être circulés à une douzaine d'experts avant qu'on puisse en trouver trois ou quatre qui soient disposés à les juger. Par conséquent, le choix des évaluateurs est basé davantage

sur leur langue que sur leur compétence. On a relevé que 40 (17 p. 100) des 230 projets examinés avaient été soumis en français; 12 d'entre eux ont été acceptés. Des 28 projets auxquels aucune subvention n'a été accordée, 9 ont été jugés inadmissibles et 19 ont été rejetés. Bien que le taux d'acceptation de 40 p. 100 (12 sur 31) ne soit pas différent du pourcentage global des projets de recherche éducationnelle, il est impossible de déterminer si la difficulté de trouver des évaluateurs francophones joue en faveur ou en défaveur des chercheurs en éducation francophones.

La procédure d'évaluation

Parmi les étapes suivies pour assurer un maximum d'objectivité dans l'évaluation, mentionnons les suivantes:

a) le choix des évaluateurs les plus compétents en la matière, comme il a été précédemment mentionné;

b) la communication d'instructions précises aux évaluateurs quant aux critères à appliquer;

c) la rédaction d'un abrégé récapitulant les cotes attribuées et les observations formulées par les évaluateurs à l'intention du Comité.

Les six critères sur lesquels se basent les évaluateurs pour coter les projets, sur une échelle de quatre points, sont les suivants: contribution possible à la science, intérêt sur le plan social ou pratique, approche théorique, plan de recherche, compétence des chercheurs et budget. On attribue les mentions "excellent" (4 points), "bon" (3 points), "moyen" (2 points) et "faible" (1 point).

On trouvera au tableau 2 les moyennes et les écarts types tant pour les projets acceptés que pour les projets rejetés, à la lumière de chacun des critères.

TABLEAU 2

MOYENNES ET ÉCARTS TYPES, SELON LES CRITÈRES D'ÉVALUATION, POUR TOUS LES PROJETS DE RECHERCHE ÉDUCATIONNELLE SOUMIS ENTRE 1975 ET 1980

CRITÈRE	SUCCÈS (N=72)		ÉCHECS (N=106)		DIFFÉRENCE	NIVEAU DE SIGNIFICATION
	MOYENNE	ÉCART TYPE	MOYENNE	ÉCART TYPE		
CONTRIBUTION POSSIBLE À LA SCIENCE	3.25	.432	2.45	.567	.80	.01
ASPECT PRATIQUE	3.36	.363	2.85	.567	.51	.05
ASPECT THÉORIQUE	2.99	.474	2.8	.553	.91	.0005
PLAN DE RECHERCHE	3.50	.471	2.30	.561	1.20	.0005
COMPÉTENCE DU(DES) CHERCHEUR(S)	3.50	.390	2.70	.579	.80	.01
BUDGET	3.33	.459	2.69	.708	.64	.05

Comme il fallait s'y attendre, on relève des écarts notables entre les cotes moyennes attribuées selon chacun des critères aux demandes acceptées et à celles qui ont été rejetées. Il convient de noter que les plus grands écarts se manifestent aux critères "Théorie" et "Plan de recherche".

Une analyse des écarts entre les moyennes des points attribués aux projets acceptés, selon les divers critères, révèle que moins de points ont été accordés pour l'aspect théorique que pour tout autre critère, et qu'il existe une différence significative entre la moyenne obtenue pour cet aspect et celle de trois des cinq autres critères, comme l'indique le tableau 3.

TABLEAU 3

ÉCARTS ENTRE LES MOYENNES DES POINTS ACCORDÉS AUX PROJETS ACCEPTÉS, SELON LES CRITÈRES ÉTABLIS

	ASPECT PRATIQUE	ASPECT THÉORIQUE	PLAN DE RECHERCHE	COMPÉTENCE	BUDGET
CONTRIBUTION POSSIBLE À LA SCIENCE	.11	.26	.25	.25	.08
ASPECT PRATIQUE		.37xxx	.14	.14	.03
ASPECT THÉORIQUE			.51x	.51xx	.34
PLAN DE RECHERCHE				0	.17
COMPÉTENCE DU(DES) CHERCHEUR(S)					.17

x significatif au niveau de .10
xx significatif au niveau de .05
xxx significatif au niveau de .005

On se rend ainsi compte que l'allégation selon laquelle les évaluateurs insistent sur l'aspect théorique est justifiée dans la mesure où il obtient moins de points que tous les autres critères, tant pour les projets acceptés que pour les projets refusés. Qu'un accent "excessif" ait été mis sur l'aspect théorique reste à discuter. Le fait qu'on ait accordé le plus grand nombre de points pour les aspects "Plan de recherche" et "Compétence" et le plus petit nombre de points pour l'aspect "Théorie" nous permet de croire que même les chercheurs compétents, ayant présenté des plans bien conçus, sont incapables de baser leurs travaux sur des principes théoriques solides.

Pour mieux être en mesure de déterminer s'il existe effectivement une discrimination à l'égard des projets de recherche éducationnelle, on a analysé un échantillon stratifié au hasard de 72 demandes de subvention, qui émanaient de sept sciences sociales diverses et qui avaient été agréées au cours des trois dernières années. Au tableau 4 sont exposés les moyennes et les écarts types des points attribués selon chacun des critères, de même que ceux qui ont été établis pour les projets de recherche éducationnelle figurant au tableau 2.

TABLEAU 4

MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES POINTS ATTRIBUÉS SELON LES CRITÈRES D'ÉVALUATION À 72 PROJETS DE RECHERCHE ÉDUCATIONNELLE ACCEPTÉS ET À 72 AUTRES PROJETS ACCEPTÉS ÉMANANT D'AUTRES DISCIPLINES DES SCIENCES SOCIALES

	ÉDUCATION		AUTRES SCIENCES SOCIALES		ÉCART DES MOYENNES	NIVEAU DE SIGNIFICATION
	MOYENNE	ÉCART TYPE	MOYENNE	ÉCART TYPE		
CONTRIBUTION POSSIBLE À LA SCIENCE	3.25	.432	3.22	.447	.03	néant
ASPECT PRATIQUE	3.36	.363	3.18	.440	.18	xx
ASPECT THÉORIQUE	2.99	.474	2.91	.511	.08	néant
PLAN DE RECHERCHE	3.50	.471	3.05	.492	.45	xxx
COMPÉTENCE DU(DES) CHERCHEUR(S)	3.50	.390	3.50	.537	0	néant
BUDGET	3.34	.459	3.20	.519	.14	x

x significatif au niveau de .10
xx significatif au niveau de .01
xxx significatif au niveau de .001

Ces résultats laissent croire que tous les critères où est perçu un écart entre les résultats moyens sont jugés en faveur de l'éducation; trois des cinq écarts sont significatifs. L'on peut donc déduire que les cotes attribuées aux projets de recherche éducationnelle reçus sont aussi bonnes, sinon meilleures que les cotes attribuées aux projets émanant de l'administration, de l'anthropologie, de l'économique, de la linguistique, des sciences politiques, de la psychologie et de la sociologie, prises collectivement. On est tenté de conclure que les projets de recherche éducationnelle doivent obtenir des notes supérieures à celles de tous les projets des autres disciplines pour être subventionnés.